

Territórios etnoeducacionais: contextualização de uma política de educação escolar indígena no Brasil

FERNANDA BRABO SOUSA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS)

RESUMO

O artigo propõe refletir sobre a política de territórios etnoeducacionais, apresentando-a ao leitor por meio de suas bases legais, ou seja, dos documentos normativos que a fundamentam. A política de territórios etnoeducacionais – TEE, em linhas gerais, inaugura uma nova situação política e jurídica na história da educação escolar indígena no Brasil, com um caráter inovador, ao que parece, no que diz respeito ao reconhecimento da afirmação e identidades étnicas dos povos indígenas e a possibilidade de uma gestão mais autônoma de seus processos educativos escolares. Isso porque, com o advento de tal política, fica previsto que a educação escolar indígena passe a ser organizada em consonância à territorialidade de seus povos, independente da divisão territorial entre estados e municípios que compõem o Estado brasileiro. Os territórios etnoeducacionais foram criados a partir do Decreto Presidencial nº 6.861/2009 e adquiriram contornos mais claros com a Portaria nº 1.062/2013, que instituiu o Programa Nacional de Territórios Etnoeducacionais. O artigo aponta as contribuições que a política pretende aportar à educação escolar indígena no Brasil, bem como a necessidade de que sua implementação seja adequada às realidades de cada povo e comunidade indígena.

Palavras-chave: Territórios Etnoeducacionais; Educação Escolar Indígena; Políticas Educacionais Indígenas; Etnoterritórios.

Ethnical educational territories: contextualization of indigenous school education policy in Brazil

ABSTRACT

The article proposes to reflect on the policy Ethnical Educational Territories, presenting it to the reader through its legal basis, that is, normative documents for the decision. The policy Ethnical Educational Territories - TEE, in general, opens a new political and legal situation in the history of indigenous education in Brazil, with an innovative character, it seems, with regard to the recognition of affirmation and ethnic identities of indigenous people and the possibility of a more autonomous management of their school educational processes. This is because, with the advent of such a policy, is expected to pass indigenous school education to be organized in accordance to the territoriality of its people, regardless of the territorial division between states and municipalities that make up the Brazilian state. The Ethnical Educational Territories were created from the Presidential Decree Nº 6.861/2009 and gained clearer contours with Decree Nº 1.062/2013, which established the National Programme of Ethnical Educational Territories. The article points out the contributions that the policy aims to contribute to indigenous school education in Brazil, as well as the need for its implementation is appropriate to the realities of each indigenous peoples and communities.

Keywords: Ethnical Educational Territories; Indigenous School Education; Indigenous Education Policies; Ethnoterritories.

TERRITÓRIOS ETNOEDUCACIONAIS: MOVIMENTOS GERMINAIS

Como política pública, os territórios etnoeducacionais – TEE tiveram início no ano de 2009, através da edição do Decreto Federal nº 6.861, que instituiu a organização da educação escolar indígena em territórios etnoeducacionais. Porém, como ferramenta de articulação do movimento indígena e instrumento de transformação da cultura política educacional para os povos indígenas, a ideia de territórios etnoeducacionais surgiu bem antes. Gersem Luciano (2013) aponta para a década de 1980 como marco da organização indígena no Brasil em prol de seus direitos, com participação ativa de diversas lideranças nas articulações políticas, étnicas e culturais e com a proposta dos povos indígenas do Rio Negro em terem suas terras demarcadas em área contínua. Segundo o autor,

a reinterpretação da concepção etnoterritorial para a continuidade dos grupos étnicos foi fundamental para que se consolidasse a unidade geracional, articulando e unindo povos historicamente rivais em torno de uma mesma luta e tendo como referência suas tradições culturais, principalmente os mitos de origem do mundo (LUCIANO, 2013, p. 70).

Sabido é que a divisão territorial engendrada no Brasil, desde o início de sua colonização até as formações mais recentes, tem sistematicamente desconsiderado as territorialidades próprias dos povos indígenas. Passando por políticas de extermínio, de “civilização” e de assimilação integracionista, no sentido de fazê-los desaparecer sob a égide do nacionalismo, populações inteiras foram des-territorializadas. Segundo Thiago Almeida Garcia (2011),

Uma das importantes peculiaridades dos povos indígenas remete a que alguns dos territórios tradicionais, regularizados de forma contínua ou não, não coincidem com as divisões político-administrativas em estados e municípios. Assim, por exemplo, os territórios do povo Guarani Mbya se distribuem ao longo da costa brasileira em seis estados da federação: Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul (GARCIA, 2011, p. 18).

Vários outros exemplos poderiam agregar-se ao de Garcia em relação à distribuição territorial dos povos indígenas por diferentes estados brasileiros. Entre os povos indígenas no Brasil com maiores populações, pode-se citar os Ticuna, que vivem no estado do Amazonas, mas também nos países fronteiriços Colômbia e Peru; o povo Kaingang, que vive nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e São Paulo; os próprios Guarani Mbya, que vivem ainda na Bolívia,

na Argentina, no Paraguai e no Uruguai; os Makuxi, que vivem no estado de Roraima, mas também na Guiana e na Venezuela; e os Munduruku, no Amazonas, no Pará e no Mato Grosso, dentre diversos povos de territorialidades transnacionais, mas confinados em terras demarcadas por critérios políticos e administrativos não indígenas.

A cultura política praticada no país, no entanto, parece obscurecer e mesmo ignorar algumas trajetórias políticas de grupos e atores sociais historicamente relegados ao esquecimento, à invisibilidade e à marginalidade dos processos políticos brasileiros, como os movimentos indígenas. Mais ainda, desfavorece o registro oral (ou de outras maneiras que não sejam o registro documental escrito) de discussões e questões fundamentais para a existência desses povos.

Por isso, quando o Decreto nº 6.861 foi expedido, em maio de 2009, este gerou grandes controvérsias e desconfiças entre as lideranças indígenas em todo o território nacional. Que manobra governista seria aquela que editava um decreto indigenista, sem aparente diálogo prévio e consulta esclarecida dos povos, às vésperas da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI)? Que novo aparato legal, visando avanços e autonomia da educação escolar indígena, específica e diferenciada, estava agora sendo pensado sem a participação efetiva dos movimentos em prol das causas indígenas? Nesse sentido, quando a I CONEEI foi realizada, em novembro de 2009, grande parte dos representantes indígenas pareceu rechaçar o documento ministerial, que não foi previamente discutido com as comunidades envolvidas, nem contemplava um dos fundamentais projetos em pauta da Conferência, que era a criação do Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena no Brasil.

De acordo com o documento final da I CONEEI, a criação de um sistema próprio de educação escolar indígena figura como primeiro ponto destacado, devendo ser criado

em âmbito nacional, com ordenamento jurídico específico e diferenciado, sob a coordenação do Ministério da Educação (MEC) e com a garantia do protagonismo dos povos indígenas em todos os processos de criação, organização, implantação, implementação, gestão, controle social e fiscalização de todas as ações ligadas à educação escolar indígena, contemplando e respeitando a situação territorial de cada povo indígena (BRASIL, 2009a, p. 04).

E, seguindo o conteúdo do documento,

O Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena deverá reconhecer, respeitar e efetivar o direito à educação específica, diferenciada, intercultural, comunitária e de qualidade, especialmente no que se refere à questão curricular e ao calendário diferenciado, que definam normas específicas, que assegurem a autonomia pedagógica (aceitando os processos próprios de ensino e aprendizagem) e a autonomia gerencial das escolas indígenas como forma de exercício do direito à livre determinação dos povos indígenas, garantindo às novas gerações a transmissão dos saberes e valores tradicionais indígenas (BRASIL, 2009a, p. 04).

No entanto, embora tenha sido outorgado antes dos resultados das deliberações da Conferência, o Decreto veio ao encontro dos três eixos principais de discussão, a saber: “Educação Escolar, Territorialidade e Autonomia dos Povos Indígenas”; “Práticas Pedagógicas, Participação e Controle Social e Diretrizes para a Educação Escolar Indígena”; e “Políticas, Gestão e Financiamento da Educação Escolar Indígena”. Isso pode significar, entre outros entendimentos, a legitimidade da proposta, em anuência ao próprio movimento de reivindicações e pautas sistemáticas da educação escolar indígena. Assim, afora as primeiras dificuldades de aceitação do disposto no Decreto, o documento final da I CONEEI trouxe considerações sobre o texto e o teor da política de criação dos territórios etnoeducacionais, no item B da Parte I, ratificando algumas das garantias já expressas no Decreto:

O governo federal somente implantará os Territórios Etnoeducacionais com a anuência dos povos indígenas a partir de consulta pública ampla com a realização de seminários locais, regionais e/ou estaduais para esclarecimentos sobre a proposta de implantação e implementação dos Territórios Etnoeducacionais, avaliando a sua viabilidade, sua área de abrangência em relação aos povos e Estados, considerando os novos marcos legais a serem construídos e os planos de trabalho dos Territórios Etnoeducacionais. O Governo Federal garantirá aos povos indígenas que não concordarem em adotar ou ainda não definiram o modelo de gestão baseado nos Territórios Etnoeducacionais o envio de recursos de igual qualidade para a educação escolar indígena (BRASIL, 2009a, p. 05).

E segue, especificando como deve se dar a implantação da referida política.

A implantação dos Territórios Etnoeducacionais deve ser feita através de amplo processo de discussão sobre: marcos legais específicos; formação presencial de professores indígenas e de demais profissionais indígenas; regulamentação da oferta de ensino a distância; construção das escolas indígenas de acordo com a decisão das comunidades; controle social; gestão dos recursos financeiros destinados às escolas indígenas; implantação ou não de todos os níveis e modalidades de ensino nas aldeias; planos de trabalho dos Territórios; mecanismos de punição para assegurar que os entes federados cumpram com suas responsabilidades (BRASIL, 2009a, p. 05).

Além das divergências e conflitos em torno do Decreto que origina e embasa a política pública, a ideia de território etnoeducacional denota um movimento de organização da educação escolar indígena em consonância à territorialidade de seus povos, independente da divisão política entre estados e municípios que compõem o território brasileiro. Tal movimento possibilita a potencialização da discussão sobre terras, territórios e territorialidades, identidades étnicas e processos de identificação indígenas, tendo a educação como princípio orientador.

A origem legal do documento tem base na concepção de terras indígenas expressa na Constituição Federal de 1988 e na noção de territórios indígenas formalizada na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT, tratado internacional ratificado pelo governo brasileiro em 2002, que passou a vigorar no ano de 2003 e foi promulgado por decreto presidencial em 2004. Acompanha ainda a tendência política do período, em que várias políticas federais pensavam o “território” como categoria de sistematização e gestão de suas ações. Uma minuta do decreto foi submetida à aprovação da Comissão Nacional da Política Indigenista – CNPI e da Comissão Nacional da Educação Escolar Indígena e, após resposta positiva de ambas as instâncias, o documento final foi publicado como hoje o conhecemos.

TERRITÓRIOS ETNOEDUCACIONAIS: CAMINHOS E INSTRUMENTOS DA POLÍTICA

O texto do Decreto nº 6.861/2009 tem início com a principal mudança que propõe, qual seja, a de que “a educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades” (BRASIL, 2009b, parágrafo primeiro). Segundo o documento,

Cada território etnoeducacional compreenderá, independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações lingüísticas, valores e práticas culturais compartilhados (BRASIL, 2009b, p. 01).

O Decreto tem como um de seus avanços a definição de políticas públicas específicas para a implantação e execução dos territórios, com indicações dos

responsáveis por setor de implementação, inclusive no sentido de dotações orçamentárias. Por exemplo, no artigo 5º, discrimina a que se presta o apoio técnico e financeiro, a cargo prioritariamente do Ministério da Educação:

- construção de escolas;
- formação inicial e continuada de professores indígenas e de outros profissionais da educação;
- produção de material didático;
- ensino médio integrado à formação profissional;
- alimentação escolar indígena (BRASIL, 2009b).

Um dos pontos mais importantes do Decreto refere-se à participação efetiva dos povos indígenas em todas as etapas da gestão da educação escolar, sendo a própria criação da escola indígena iniciativa ou reivindicação da comunidade interessada, deixando claro o caráter autônomo do processo educacional. Em parágrafo único, o Decreto nº 6.861/2009 declara: “A escola indígena será criada por iniciativa ou reivindicação da comunidade interessada, ou com sua anuência, respeitadas suas formas de representação” (BRASIL, 2009b).

Nesse sentido, o texto do Decreto expressa uma das recomendações presentes na Convenção 169 da OIT, quando afirma, no artigo 27, que

os governos deverão reconhecer o direito desses povos de criar suas próprias instituições e sistemas de educação, desde que essas instituições observem as normas mínimas estabelecidas pela autoridade competente em consulta com esses povos. Recursos apropriados para essa finalidade lhes deverão ser facilitados (BRASIL, 2005, p. 45).

Ressalta-se aqui o papel que o território reassume, aliado à educação, na luta indígena por autonomia e autoafirmação étnica. Indo além da luta por demarcação de terras, a construção de territórios etnoeducacionais reestabelece grande parte do significado e da força do território como espaço vital da existência indígena. Segundo Baniwa (2010),

A noção de território indígena ou etnoterritório recupera o sentido e a força do espaço simbólico e cosmológico do lugar e habitat tradicional e ancestral dos povos indígenas, uma vez que com a tradição de relembrar os tempos dos antigos, os povos indígenas nunca ficam sem território, pois é o território de onde saíram e onde estão presentes nos rituais, nas crenças e, principalmente, nas histórias e mitos de criação. Isso confirma

a existência de uma pluralidade de usos não hegemônicos do território que buscam aproximar política e território, que constroem estratégias de autonomia a partir de lutas territorializadas (BANIWA, 2010, p. 5).

Além de inaugurar teoricamente o estudo sobre TEE e abrir caminhos para investigações mais aprofundadas da política, o texto de Gersem Luciano Baniwa, apresentado à Conferência Nacional de Educação no ano de 2010, traz importantes contribuições para alguns entendimentos específicos, desde as cosmovisões indígenas, como, por exemplo, a compreensão de terra e território. Segundo o autor,

[...] território aqui é compreendido como todo espaço que é imprescindível para que um grupo étnico tenha acesso aos recursos que tornam possível a sua reprodução material e espiritual, de acordo com características próprias da organização produtiva e social, enquanto que terra é compreendida como um espaço físico e geográfico. Deste modo, a terra é o espaço geográfico que compõe o território onde o território é entendido como um espaço do cosmos, mais abrangente e completo (BANIWA, 2010, p. 6).

Ainda de acordo com Gersem Baniwa, a política de territórios etnoeducacionais qualifica o entendimento e a possibilidade de implementação do artigo 231 da Constituição Federal de 1988, que reconhece as diferenças e especificidades culturais, linguísticas e sociais de cada povo indígena, além do direito sobre as terras tradicionalmente ocupadas por eles. Com o disposto e previsto no Decreto,

A organização dos serviços de atendimento educacional deve deixar de adequar-se às divisões territoriais e político-administrativas de estados e municípios, para corresponder aos respectivos etnoterritórios indígenas¹, levando-se em consideração a distribuição das terras, das línguas, do patrimônio material e imaterial, e das relações sociais, culturais, políticas e econômicas desses povos (LUCIANO, 2013, p. 191-192).

Com a criação dos territórios etnoeducacionais, algumas lacunas no sentido de assegurar a autonomia sugerida aos povos indígenas pelos documentos legais (lei, decretos, resoluções, etc.) parecem começar a ser preenchidas. Pode-se perceber alguns avanços para o reconhecimento de suas diferenças e a afirmação de sua identidade étnica, cultural e social, como no parágrafo segundo, item VI, ao elencar como um dos objetivos da educação escolar indígena a “afirmação das

1 Gersem Luciano Baniwa (2013) propõe o termo “etnoterritório” como conceito que recupera a noção de território indígena, superando a noção de terra indígena imposta pela política tutelar. Utiliza o etnoterritório como categoria fundante para pensar o território etnoeducacional, como possibilidade de recomposição territorial no sentido da construção e autoafirmação de identidades étnicas e como caminho para a verdadeira autonomia indígena.

identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena” (BRASIL, 2009b).

Nesse sentido, a organização da educação escolar indígena² passa a considerar como princípio a territorialidade de seus povos, e ficam reconhecidas, de forma mais contundente, as especificidades de cada sociedade indígena e autonomia da escola indígena. Cria-se, ainda, espaço para a participação efetiva dos povos indígenas em todas as etapas da gestão da educação escolar, sendo a própria criação da escola indígena iniciativa ou reivindicação da comunidade interessada, como consta do parágrafo único “A escola indígena será criada por iniciativa ou reivindicação da comunidade interessada, ou com sua anuência, respeitadas suas formas de representação” (BRASIL, 2009b).

Para sua implementação, o TEE precisa seguir três etapas: a consulta; o diagnóstico e a elaboração do plano de ação. Durante a consulta, o MEC presta os devidos esclarecimentos e informações relativas à política aos povos indígenas por meio de reuniões presenciais, em terras indígenas ou locais escolhidos pelas comunidades reunidas. Participam dessa etapa ainda os agentes governamentais e da sociedade civil envolvidos na promoção e realização da educação escolar indígena e, ao final, é formalizada a consulta por meio de uma anuência formal das comunidades interessadas em aderirem à política. Nessa fase é decidida a configuração do TEE, com a definição de quais os povos e comunidades participarão do etnoterritório.

A segunda etapa é composta pela elaboração de um diagnóstico da situação educacional daquele etnoterritório, fazendo um levantamento da situação das escolas indígenas com o máximo de informações possíveis, como número de alunos, professores e funcionários, formação específica dos professores indígenas, presença de indígenas na gestão, atendimento do transporte e merenda escolar, anos que atendem e que pretendem atender, número de salas e outras instalações necessárias, material didático específico existente, etc. Além disso, busca-se ma-

2 No ano de 1991, por meio do Decreto Presidencial nº 26, a coordenação da educação escolar indígena passa à competência do Ministério da Educação (anteriormente, ficava a cargo da FUNAI), ficando a atribuição da oferta de educação escolar e sua execução sob responsabilidade das secretarias estaduais e municipais de educação. Ainda, no mesmo ano, foi assinada a Portaria Interministerial (Ministério da Justiça e Ministério da Educação) nº 559, de 16 de abril, regulamentando o Decreto nº 26/91 e criando no MEC a Coordenação Nacional de Educação Indígena e os Núcleos de Educação Indígenas nas secretarias estaduais de educação. Atualmente, a educação escolar indígena continua sendo organizada desta maneira em todo o Brasil, sendo que no Rio Grande do Sul seu funcionamento fica a cargo da Secretaria Estadual de Educação – SEDUC/RS.

pear as políticas, os programas e as ações já existentes, os recursos previstos e/ou que circulam naquele território voltados para a educação escolar indígena e quais os atores e agentes que atuam naquela região par além do poder público.

Por último, é elaborado o plano de ação, tendo em vista todo o diagnóstico realizado, considerando-se as prioridades elencadas pelos povos indígenas, a definição do órgão executor, a previsão do orçamento para cada ação prioritária e o tempo de execução. Essa etapa é possivelmente a mais importante e a mais exaustiva para a implementação de um território etnoeducacional, pois depende de muito diálogo e negociação com todos os agentes envolvidos, pois muitas divergências em relação ao entendimento dos projetos de educação de cada povo indígena frente ao Estado precisam ser resolvidas para que se chegue a um acordo próximo do ideal. Após a assinatura e comprometimento oficial de todos os agentes da política, o TEE é considerado finalmente apto à implementação.

POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DO DECRETO Nº 6.861/2009 ÀS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Por um lado, a leitura leiga ou descompromissada do Decreto nº 6.861/2009 pode aparentar não trazer mudanças muito significativas para o cotidiano e o funcionamento das escolas indígenas já existentes. Por outro lado, entretanto, sua leitura apurada possibilita perceber o alcance político daquilo que propõe³. Primeiramente, é um documento que reúne as disposições sugeridas em outros textos difusos, de maneira a ratificar direitos e conquistas já assegurados no campo da educação escolar indígena, mas pouco difundidos em amplitude nacional.

Em segundo lugar, pode-se entender o Decreto, entre outros sentidos, como uma espécie de brecha articulada entre os documentos legais criados até 2009 e o documento final da I CONEEI. Isso porque, atentando-se às proporções e ao alcance do referido decreto, ele pode significar uma ponte entre a caducidade da legislação e seus aparatos burocráticos e as inovações da I CONEEI e das recentes articulações dos movimentos indígenas.

3 Um decreto, embora acabe por desempenhar, na prática, papel de ato do legislativo, é uma espécie de sugestão de mudança na cultura política, sem ter o caráter impositivo de uma lei. Devido à usual morosidade dos processos legislativos, grande parte dos documentos legais que regulamentam direitos de minorias sociais no país constituem-se de decretos, resoluções e pareceres, todos atos do executivo nacional. Não se pode entender, no entanto, que se tratam de ações presidenciais isoladas das reivindicações e pressões dos movimentos sociais; no caso dos direitos indígenas, o legal só se formaliza e se concretiza porque há movimentação das lideranças e comunidades indígenas.

Por terceiro, ao indicar possibilidades para uma gestão e um funcionamento mais autônomo das escolas indígenas, parece se aproximar um pouco mais dos sistemas de educação indígenas da América Latina, no sentido de construir alternativas mais independentes das mãos governamentais. Isso não significa um desvencilhamento do poder do Estado sobre as macroações da educação escolar indígena, mas sim um maior empoderamento para redefinir os contornos dos modelos já existentes e rigidamente perpetuados. Trata-se de uma maior e mais pronunciada apropriação étnica, cultural e política da escola.

Além disso, o Decreto nº 6.861/2009 busca definir os papéis específicos de cada esfera de governo e das lideranças indígenas sobre a educação, estabelecendo a criação de comissões para implementação, acompanhamento e avaliação dos territórios etnoeducacionais. Essa especificidade de funções não é estabelecida claramente no texto do Decreto, mas nos planos de pactuação de cada etnoterritório. Na prática, esse plano de ação estabelece as funções de todas as partes envolvidas para a implementação e funcionamento de um território etnoeducacional, regulamentando o regime de colaboração de modo a operacionalizar, sinergicamente, os processos e modos próprios de educação de cada povo indígena, em consonância com os deveres do Estado para com eles. O artigo oitavo orienta a elaboração do plano de ação, que deve conter:

- I – diagnóstico do território etnoeducacional com descrição sobre os povos, população, abrangência territorial, aspectos culturais e linguísticos e demais informações de caráter relevante;
- II – diagnóstico das demandas educacionais dos povos indígenas;
- III – planejamento de ações para o atendimento das demandas educacionais; e
- IV – descrição das atribuições e responsabilidades de cada partícipe no que diz respeito à educação escolar indígena, especialmente quanto à construção de escolas indígenas, à formação e contratação de professores indígenas e de outros profissionais da educação, à produção de material didático, ao ensino médio integrado à educação profissional e à alimentação escolar indígena (BRASIL, 2009b).

Importante ressaltar que estados e municípios não são necessariamente consultados sobre a implantação de um território etnoeducacional em suas áreas de abrangência e controle territorial, mas convocados a assumirem suas responsabilidades frente à educação escolar indígena. De acordo com o Decreto, apenas os próprios povos indígenas têm poder de decisão sobre a aceitação ou rejeição da

implantação de um etnoterritório, sendo que, de todos os processos de consulta e levantamento realizados, não houve nenhuma rejeição expressa.

A política de territórios etnoeducacionais busca ratificar algumas conquistas e garantias legais da educação escolar indígena, ao mesmo tempo em que propõe avanços em termos de autonomia educacional e pedagógica, que atenda aos princípios de autodeterminação de seus povos. Outros documentos específicos para a educação escolar indígena mais recentes seguem estes princípios, e é possível perceber um maior esforço para que as políticas formuladas e implementadas correspondam às realidades e especificidades de cada povo indígena⁴.

Entretanto, não foram instituídos mecanismos operacionais específicos e eficazes no sentido de ordenar e normatizar esse atendimento diferenciado das escolas indígenas. O resultado, até o momento, são secretarias estaduais e municipais de educação desarticuladas, pensando a escola indígena bem semelhante às escolas urbanas geridas por esses órgãos e atendendo às diretrizes pedagógicas do MEC que ainda reproduzem a educação escolar indígena como um corpo homogêneo e unívoco, sem consonância com os sistemas educacionais específicos de cada povo indígena e suas cosmologias.

A administração pública é mais um dos desafios encontrados. Os procedimentos técnico-administrativos foram pensados para atender à realidade de comunidades urbanas. São impraticáveis em face da realidade das escolas indígenas. Em muitas aldeias indígenas, como as do povo Yanomami ou as da região do Vale do Javari, não há como construir escolas, desenvolver programas de formação de professores indígenas e distribuir material e alimentação escolar seguindo as atuais regras da administração pública. São regiões remotas e de grande extensão, em que o único meio de transporte entre as aldeias e as sedes municipais é o aéreo, assim mesmo com grande dificuldade, muitos riscos e alto custo. As regras licitatórias são inexecutáveis e nenhuma empresa se dispõe a desenvolver atividades de alto risco econômico e de vida em regiões assim, mesmo que venha a receber valores bem mais altos do que em outras regiões do país (LUCIANO, 2013, p. 27-28).

RETOMADA DA POLÍTICA DE TERRITÓRIOS ETNOEDUCACIONAIS EM TEMPOS DE INCERTEZA

Entre os anos de 2009 e 2011, a política de territórios etnoeducacionais pactuou 21 etnoterritórios. De 2012 a 2014, no entanto, foram apenas 04 novos

⁴ Como principal referência, cita-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, definidas pelo Parecer CNE/CEB nº 13/2012 e pela Resolução nº 5/2012.

TEE implementados. O ano de 2012, além de ter sido período de desaceleração da política, foi também uma fase de escassez de discussões e consultas sobre o tema. No final desse ano, o Ministério da Educação publicou edital de contratação de consultores para atuarem nos TEE já pactuados, com o objetivo de retomar a política.

No segundo semestre do ano de 2013, após vários meses de indefinições e imprecisões nos setores governamentais responsáveis e envolvidos com a educação escolar indígena, o movimento de pensar coletivamente os TEE intensificou-se, a partir da Portaria Ministerial nº 1.062 de 30 de outubro de 2013, que instituiu o Programa Nacional de Territórios Etnoeducacionais – PNTEE, integrada à criação da Ação Saberes Indígenas na Escola, instituída pela Portaria nº 1.061 de 30 de outubro de 2013. Tal Ação, surgida por demanda dos TEE já pactuados, reafirmou o compromisso do Ministério da Educação com a educação escolar indígena básica e superior, atuando em especial na promoção de formação continuada de professores indígenas.

No sentido de esclarecer e definir os princípios de organização dos TEE, a Portaria nº 1.062/2013 afirma, em seu segundo artigo, o seguinte:

Art. 2º Os territórios etnoeducacionais são espaços institucionais em que os entes federados, as comunidades indígenas, as organizações indígenas e indigenistas e as instituições de ensino superior pactuam as ações de promoção da educação escolar indígena, efetivamente adequada às realidades sociais, históricas, culturais, ambientais e linguísticas dos grupos e comunidades indígenas (BRASIL, 2013).

E segue expondo e esclarecendo os objetivos dos territórios etnoeducacionais:

- I – ampliar e qualificar a oferta da educação básica e superior para os povos indígenas;
- II – fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, promovendo a cultura do planejamento integrado e participativo e o aprimoramento dos processos de gestão pedagógica, administrativa e financeira da educação escolar indígena; e
- III – garantir a participação dos povos indígenas nos processos de construção e implementação da política de educação escolar indígena, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades (BRASIL, 2013).

No ano de 2014, foram implementados mais 02 TEE, um reunindo povos indígenas dos estados de Piauí e Ceará e o outro de povos do estado de Pernam-

bucu. Ressalta-se aqui a importância da política para a afirmação e o reconhecimento de povos indígenas, uma vez que o Piauí é o único estado brasileiro que não possui terras indígenas demarcadas. Acrescenta-se ainda que, no caso de Pernambuco, o etnoterritório não havia sido previsto no desenho inicial do MEC, mas os povos daquela região organizaram-se e apropriaram-se da política, de modo a reivindicá-la frente aos órgãos responsáveis pela educação escolar indígena e implementá-la de fato.

No ano de 2015, embora não tenha havido nenhuma nova pactuação, o MEC promoveu, em parceria com a Universidade Federal do Rio de Janeiro e com o Museu Nacional, um curso de aperfeiçoamento em gestão etnoterritorializada da educação escolar indígena. O curso iniciou ainda em dezembro de 2014, sob o formato de educação à distância, utilizando plataformas virtuais, e teve como público alvo professores e gestores que atuam na educação escolar indígena. Em seu currículo, o curso trouxe material para conhecimento, discussão e divulgação da política de territórios etnoeducacionais e dos princípios que a orientam, além do referencial teórico-conceitual que a fundamenta. Disponibilizou aos cursistas os planos de ação dos TEE já pactuados e propôs atividades de reflexão e propostas de intervenção prática na realidade da educação escolar indígena, segundo os princípios do etnoterritório.

No entanto, apesar desses pequenos avanços e das tentativas de retomada da política, o relativo desconhecimento do seu funcionamento por parte de importantes lideranças e intelectuais indígenas nas regiões Sul e Sudeste do país, de expressiva presença indígena e a inexistência de territórios etnoeducacionais nessas regiões têm provocado inquietantes indagações. Além disso, o receio de perdas sociais em um quadro político de grande instabilidade, em especial de direitos conquistados pelos povos indígenas, e a descontinuidade de importantes programas, projetos e ações voltados ao desenvolvimento e à qualificação da educação escolar indígena, geram temerosas dúvidas quanto à possibilidade real de melhorias. A orientação geral dos movimentos indígenas tem sido de fortalecimento dos TEE já existentes, de (re)organização das associações de professores indígenas e de criação de organizações autônomas para discussão de políticas educacionais, de modo a exigir dos agentes governamentais a manutenção e garantia dos direitos já conquistados, além da implementação das políticas previstas e consideradas prioritárias pelos próprios povos indígenas interessados.

Atualmente, existem vinte e cinco (25) territórios etnoeducacionais pactuados, dos quarenta e um (41) previstos, distribuídos por doze (12) estados brasileiros. São eles: Baixo Amazonas (AM) Rio Negro (AM); Povos do Pantanal (MS); Cone Sul (MS); A'uwê Uptabi (MT); Juruá/Purus (AM); Xingu (MT); Yby Yara (BA); Médio Solimões (AM); Cinta Larga (MT e RO); Pykakwatynhre (PA); Alto Solimões (AM); Vale do Javari (AM); Ixamná (PA); Tupi Mondé (RO); Tupi Tupari (RO); Tupi Txapakura (RO); Yjhukatu (RO); Vale do Araguaia (MT, TO, GO e PA); Timbira (TO e MA); Tapajós e Arapiuns (PA); Médio Xingu (PA); Yanomami e Ye'kuana (AM e RR); Potyrõ (CE e PI); Serra Negra Berço Sagrado (PE). Outros três (03) TEE estão em processo de implantação e treze (13) em fase de consulta e diagnóstico (nos quais se encontram povos indígenas das regiões Sul e Sudeste).

REFERÊNCIAS

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **Territórios etnoeducacionais: um novo paradigma na política educacional brasileira.** Comunicação apresentada na CONAE 2010 – Brasília, CINEP, 2010.

GARCIA, Thiago Almeida. **A política brasileira de educação intercultural e a construção dos territórios etnoeducacionais.** In: IX Reunião de Antropologia do Mercosul. Anais... Curitiba, PR, 2011.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação para manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro.** Rio de Janeiro: Contra Capa/ Laced, 2013.

BRASIL. **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais em países independentes** e Resolução referente à ação da OIT sobre povos indígenas e tribais. — 2a ed. — Brasília: OIT, 2005.

BRASIL. **Decreto Presidencial nº 26 - 4 fev. 1991.** Dispõe sobre a educação indígena no Brasil. Brasília, DF, 1991.

BRASIL. **Decreto Presidencial nº 6.861 - 27 mai. 2009.** Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em Territórios Etnoeducacionais, e dá outras providências. Brasília, DF, 2009b.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.** Resolução nº 5, aprovada em 22 de junho de 2012.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Documento final da I Conferência de Educação Escolar Indígena.** Luziânia-GO, 16 a 20/11/2009. 2009a.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 1.062 - 30 out. 2013.** Institui o Programa Nacional de Territórios Etnoeducacionais – PNTEE. Brasília, DF, 2013.

FERNANDA BRABO SOUSA

Historiadora, mestra em Educação e doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), contando com financiamento da Agência CAPES para o desenvolvimento da pesquisa.

E-mail: fernanda_brabo@yahoo.com.br.